

ANNA MARIA DI PASCALE - PAOLA RASPADORI

*Tra il libro e la scena, tra l'io e l'altro:  
proposta di un curriculum teatrale per la scuola superiore*

In

*La letteratura degli italiani 4. I letterati e la scena,*  
Atti del XVI Congresso Nazionale Adi, Sassari-Alghero, 19-22 settembre 2012, a cura di  
G. Baldassarri, V. Di Iasio, P. Pecci, E. Pietrobon e F. Tomasi, Roma, Adi editore, 2014  
Isbn: 978-88-907905-2-2

Come citare:

Url = [http://www.italianisti.it/Atti-di-Congresso?pg=cms&ext=p&cms\\_codsec=14&cms\\_codcms=397](http://www.italianisti.it/Atti-di-Congresso?pg=cms&ext=p&cms_codsec=14&cms_codcms=397)  
[data consultazione: gg/mm/aaaa]

ANNA MARIA DI PASCALE - PAOLA RASPADORI

*Tra il libro e la scena, tra l'io e l'altro:  
proposta di un curriculum teatrale per la scuola superiore*

*L'educazione teatrale deve costituire una componente essenziale della formazione scolastica, e del curriculum di italiano della scuola media superiore. Essa rappresenta infatti il punto di incrocio di due coordinate educative: quella che pone al centro le potenzialità e lo sviluppo dell'io e quella che si fonda sull'attenzione all'altro, da intendersi nel duplice significato di persona / comunità e di testo letterario (narrativo, poetico o propriamente drammatico). Ci sembra che i problemi e le possibilità suggeriti dall'approccio 'teatrale' al testo offrano una metafora convincente della pratica ermeneutica che conduciamo a scuola. La riflessione sulle competenze coinvolte e sulla loro valutazione è quindi strettamente collegata al percorso che presentiamo. Mettere in scena racconti, leggere in modo espressivo, recitare o drammatizzare testi poetici, recitare parti di opere teatrali, sono tutte attività che si intrecciano e completano il curriculum di italiano, aprendosi sia verso letterature 'straniere' che verso itinerari interdisciplinari. Nel curriculum proposto si parte dal biennio, in cui le esperienze drammaturgiche sono finalizzate a favorire il consolidamento dell'io e dei rapporti sociali, a sostenere lo sviluppo linguistico e la pratica della memorizzazione, a suscitare l'interesse per i testi letterari. Al triennio, l'affinamento delle competenze linguistiche e letterarie attraverso la pratica teatrale si articola storicizzando la messa in scena, attuando confronti tra interpretazioni diverse, elaborando interpretazioni personali; e, in IV, la letteratura drammaturgica offre l'ossatura del curriculum, anche come genere letterario.*

*«Può mai questa nostra pedana  
Da combattimento di galli  
Contenere  
I vasti campi di Francia?  
E chi potrebbe inzeppare  
In questa O di legno anche soltanto gli elmi!  
Che sbigottirono l'aria ad Azincourt?»<sup>1</sup>*

*L'illusione teatrale.*

Sappiamo che l'aula scolastica è sentita dagli studenti come luogo chiuso, angusto, eppure essa può superare i suoi limiti e trasformarsi in luogo altro, un luogo dell'immaginario. Qualche volta ciò avviene per una lezione felice in cui siano coinvolti tutti, insegnante e alunni; ma, se l'aula diventa uno spazio teatrale, il perimetro che la definisce potrà essere accettato senza soffrirne e anche essa giungerà a contenere «i vasti campi di Francia», come il palcoscenico dell'Enrico V di Shakespeare.

Ci sono, del resto, caratteristiche fondamentali comuni ai due luoghi, aula scolastica e teatro: entrambi spazi costituiti in primo luogo dalla presenza fisica di un gruppo di individui e dall'attività che essi vi svolgono stabilendo rapporti tra di loro, entrambi, pur nella loro concretezza, evocatori di uno spazio immaginario a partire dai testi.<sup>2</sup>

Che l'educazione e l'attività teatrale debbano costituire una componente essenziale della formazione culturale, in particolare letteraria e linguistica dei giovani e che debbano

<sup>1</sup> W. SHAKESPEARE, *The Life of King Henry the Fifth*, Atto I, Chorus (trad. it. di C. Vico Lodovici, in W. SHAKESPEARE, *Teatro*, Torino, Einaudi, 1960, II, 683).

<sup>2</sup> Studi di didattica oggi sottolineano l'importanza di una conoscenza enattiva, che è la sfera della conoscenza umana non sempre è rappresentabile con simboli ed è, invece, spesso acquisita agendo e compiendo azioni fisiche. La conoscenza enattiva si sviluppa attraverso l'attenzione al fare, al corpo oltre che alla riflessione. v. P.G. ROSSI, *Didattica enattiva. Complessità, teorie dell'azione, professionalità docente*, Milano, Franco Angeli, 2011.

essere inserite *in modo strutturale* nel curriculum di italiano di biennio e di triennio della scuola superiore (così come dell'intero corso di studi), non è certo una novità: è un'acquisizione presente nella scuola italiana, e che si è tradotta in una vasta gamma di progetti specie a partire dalla legge sull'Autonomia:<sup>3</sup> ma anche in questo ambito negli ultimi anni la drastica diminuzione di fondi e le mutate condizioni di lavoro hanno imposto un arretramento alle sperimentazioni, diminuendo tra l'altro la possibilità di ricorrere a esperti esterni alla scuola (aiuto di cui per esempio noi ci siamo avvalse per molti anni), di gestire corsi di aggiornamento, etc. Fra altre istanze urgenti, il valore dell'educazione teatrale è un tema che si è collocato ai margini delle istanze di rinnovamento. Ci sembra importante ridisegnarne sinteticamente gli obiettivi, che si intrecciano con quelli delle competenze di cittadinanza delineati dalla carta di Lisbona e con le competenze di interpretazione.

### *L'io e il tu.*

All'inizio del percorso teatrale che noi proponiamo (e che nasce da esperienze più volte ripetute, al Liceo Sperimentale Filippo Buonarroti di Pisa, con il costante supporto dei professionisti del Teatro Verdi di Pisa) stanno l'*io*, la sfera personale dell'identità, del corpo, delle emozioni<sup>4</sup> e il *tu*, il dialogo che fa della classe una comunità che deve vivere, in un clima di rispetto e di collaborazione, lo stesso processo educativo. In seguito mettere in scena racconti, leggere in modo espressivo poesie o recitare parti di opere teatrali costituisce un invito alla riflessione sul testo e genera uno *choc* e collegamento tra le competenze linguistiche dei giovani e quelle codificate nel tempo nelle opere della tradizione letteraria. In questa ottica l'*altro* sarà da intendersi, oltre che nel significato di persona / di comunità anche in quello di *testo letterario*.

Il legame tra l'apprendimento e le motivazioni che nascono da emozioni e sono legate al corpo è ormai pienamente confermato dalle moderne scoperte delle neuroscienze cognitive. Studiosi di discipline filosofico-letterarie e artistiche mostrano grande interesse per la scoperta, fatta dal gruppo di Giacomo Rizzolatti, dei «neuroni specchio», come appare evidente dalla recente intervista di Remo Ceserani a Vittorio Gallese, neuroscienziato e teorico della *embodied cognition*.<sup>5</sup> Studi e ricerche sperimentali dimostrano che i processi di rispecchiamento costituiscono un meccanismo biologico attraverso cui osservare, ascoltare, ma anche immaginare un'azione mette in moto lo stesso circuito nervoso che accompagna il fare quella stessa azione. La comprensione profonda di un'azione, ma anche di un sentimento, di uno stato d'animo, nasce, quindi, da una *embodied simulation*. Gallese vede l'arte, e il teatro in particolare, come un modo di

<sup>3</sup> Per una panoramica di grande chiarezza su questo argomento, rimandiamo al volumetto di B. COPPINI, *L'educazione teatrale. Piste progettuali per la scuola secondaria superiore*, Pisa, ETS, 2006.

<sup>4</sup> C. MELAZZINI, *Insegnare al principe di Danimarca*, Palermo, Sellerio, 2011.

<sup>5</sup> R. CESERANI, *Intervista a Vittorio Gallese*.

[http://www.unipr.it/arpa/mirror/pubs/pdf/files/Gallese/2012/unibo\\_rivistaonline.pdf](http://www.unipr.it/arpa/mirror/pubs/pdf/files/Gallese/2012/unibo_rivistaonline.pdf).

Vittorio Gallese ha fatto parte del gruppo di scienziati che con la guida di Giacomo Rizzolatti dell'Università di Parma hanno condotto ricerche, a partire dal 1992, giungendo a dimostrare l'esistenza dei neuroni specchio. La ricerca scientifica di Rizzolatti e di Gallese si è arricchita del contributo di altre discipline come mostrano i continui rapporti con i filosofi. G. RIZZOLATTI-C. SINIGAGLIA, *So quel che fai. Il cervello che agisce e i neuroni specchio*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2008.

rapportarsi alla realtà del mondo esterno attraverso una *sintonizzazione mentale*.<sup>6</sup> Tutto questo conferma l'importanza del teatro nei processi formativi, dato che l'agire teatrale mette in moto una molteplicità di rapporti mimetico-simulativi che coinvolgono *attori, spettatori, autore, testo* e favoriscono la costruzione di identità (individuale e collettiva) insieme alla consapevolezza di somiglianza e alterità.

#### *La drammatizzazione del testo.*

Il lavoro intorno al testo letterario, la sua *drammatizzazione* ha due aspetti complementari. Il primo è di *estrarre la teatralità* insita in un testo, cioè imparare a penetrare un testo evidenziandone lo sfondo scenografico, il movimento dei personaggi, il loro idioletto, la mimica, il dialogo, la manipolazione degli oggetti. È una pratica con cui ci accostiamo al testo narrativo; come esempio specifico, pensiamo alla lettura / recitazione / messa in scena che si può fare delle novelle di Boccaccio, nella terza classe delle superiori.

Il secondo aspetto è di *riempire la griglia* che il testo teatrale ci propone:<sup>7</sup> cioè di investire il testo attribuendogli senso con la nostra interpretazione, con la visione delle cose derivata dal nostro vissuto e dalle nostre induzioni, andando a riempire i vuoti che esso ci propone, tessendo una trama su quell'ordito, senza intaccarne l'integrità.

In tutte e due le modalità, la drammatizzazione abbrevia le distanze linguistiche, coinvolge l'intervento soggettivo e l'emozione, sollecita l'attualizzazione, diventa un corrispettivo dell'atto interpretativo, chiedendoci insieme un coinvolgimento emotivo e una presa di distanza critica.

Yves Citton esorta a sfruttare ogni potenzialità connotativa dei segni del testo.<sup>8</sup> Proprio nell'ottica del rapporto che, attraverso l'interpretazione, si stabilisce tra il soggetto e il testo, possiamo in modo corretto parlare di attualizzazione quando, pur nella distanza storica che ci separa da un autore, cerchiamo in tal modo di *illuminare il presente* di nuova luce. Il teatro diventa, in un certo senso, l'immagine concreta di tale modalità interpretativa.

#### *Nuovi modelli di competenza linguistica.*

Alla fine del millennio Raffaele Simone affrontava un problema che continua a essere attuale per noi insegnanti: la distanza del linguaggio dei giovani da quello della scuola e quindi la necessità di elaborare un nuovo modello di competenza linguistica dopo le proposte degli anni Settanta e Ottanta.<sup>9</sup>

Oggi, all'inizio del terzo millennio infatti, si avverte fortemente la difficoltà di ristabilire la comunicazione tra docente e studenti sulla base della nostra tradizione culturale e si lamenta la perdita di senso dei termini che indicano i valori fondamentali della vita. Zygmunt Bauman, il grande sociologo teorico della *società liquida*, in una

<sup>6</sup> V. GALLESE, *Il corpo teatrale: mimetismo, neuroni specchio, simulazione incarnata*, «Culture Teatrali. Studi, interventi e scritture sullo spettacolo», XVI (2008), 13-38. *Teatro come metafora del mondo*, Castiglioncello, 2011.

<sup>7</sup> Usiamo le espressioni di A. UBERSFELD in *Leggere il teatro*, Euroma, La Goliardica, 1985.

<sup>8</sup> I. MATTAZZI, *Un avvenire per le umanità. Intervista a Yves Citton*, «Alfabeta2», XX (2012).

<sup>9</sup> R. SIMONE, *La competenza linguistica*, «Iter on line», maggio-agosto 1999. In seguito lo studioso ha sviluppato in un saggio il suo pensiero e le sue preoccupazioni riguardo alle «forme di sapere che stiamo perdendo», così infatti suonava il sottotitolo del suo libro *La terza fase*, Roma, Bari, Laterza, 2000.

conversazione sull'educazione riflette sulla condizione di fluidità del mondo in cui ci troviamo a vivere.<sup>10</sup> Siamo per questo costretti a mettere in atto saperi e abilità differenti per ogni nuovo segmento della nostra vita e della nostra esperienza, come educatori quindi non possiamo imporre schemi ma essere pronti a rivedere radicalmente la cornice cognitiva in cui inserire dati nuovi e vecchi. È la scuola dell'apertura mentale, quella che prepara alla vita reale e tutela la vitalità della conoscenza.<sup>11</sup>

Studiosi della formazione, richiamando l'attenzione sui problemi di comunicazione, parlano di didattica enattiva e di neurodidattica per indicare nuove esperienze di apprendimento che coinvolgano insegnante e studenti in modo da costruire la lezione come scambio e come apporto reciproco.<sup>12</sup>

Nella nostra realtà, non soltanto la parola scritta, ma la logica del pensiero, che su essa si è strutturata, e la trasmissione del sapere sono in parte soppiantate da nuove forme di apprendimento e da modi e mezzi diversi nella comunicazione che hanno tanta parte nelle abitudini e nella cultura dei giovani.<sup>13</sup> Questa analisi non deve condurre ad assumere atteggiamenti vittimistici, ma nemmeno spingere all'adozione di modelli culturali genericamente ridimensionati e insoddisfacenti. È necessario perciò pensare ad attività didattiche innovative in grado di veicolare anche i contenuti alti della nostra tradizione letteraria. E da più parti ormai si chiede agli insegnanti di cambiare le tecniche tradizionali dell'insegnamento, non soltanto di rimodulare gli strumenti della loro professionalità ma di acquisirne di nuovi.<sup>14</sup>

---

<sup>10</sup> Z. BAUMAN-R. MAZZEO, *Conversazioni sull'educazione*, Trento, Erickson, 2012.

<sup>11</sup> Ivi, 25-31. Nella conversazione che ha titolo *Dalla chiusura mentale alla 'rivoluzione permanente'*, si fa cenno al libro di Paola Mastrocola *Togliamo il disturbo. Saggio sulla libertà di non studiare*, per sottolineare con stupore la 'ipersemplificazione' con cui il libro affronta i problemi didattici immaginando la scuola come una serra in cui allevare studenti capaci di ripetere una serie predefinita di nozioni.

<sup>12</sup> ROSSI, *Didattica enattiva...* Scegliere una didattica enattiva significa abbandonare tecniche di trasmissione tradizionali del sapere e privilegiare saperi non predefiniti ma individuati secondo bisogni formativi. È una didattica che fa scaturire domande e che sa offrire risposte aperte.

P.C. RIVOLTELLA, *Neurodidattica. Insegnare al cervello che apprende*, Milano, R.Cortina, 2012.

L'incontro tra neuroscienze ed educazione non vuole preludere in alcun modo a che lo scienziato della didattica giochi a fare il neuroscienziato. Si tratta di ambiti specifici di ricerca che però possono avvalersi di comunicazione e scambi per il raggiungimento di finalità altamente formative, ad esempio la promozione del sentimento di responsabilità e lo sviluppo del pensiero critico.

<sup>13</sup> I nuovi strumenti digitali con i quali i nostri studenti hanno grande familiarità sono stati definiti *persuasori deboli*. Essi veicolano un apprendimento anche quando non c'è alcuna richiesta in tal senso e si trasformano in veri e propri *formatori* suscitando timori e condanne da parte di molti adulti che rivestono il tradizionale ruolo di formatori socialmente riconosciuto. Gli attuali *media* non sono soltanto mezzi ma anche *attori* che inducono a fare cose e che per questo motivo devono essere affrontati con appropriate strategie culturali e etiche. Certamente non possono essere ignorati dal mondo della scuola.

<sup>14</sup> Vedi un recente articolo apparso il 9 dicembre 2012 sul «Domenicale del Sole 24 Ore» a firma di E. BRICCHETTO e S. LUZZATTO, *La scuola deve cambiare passo*. L'articolo che fa riferimento proprio agli studi di Pier Cesare Rivoltella e Pier Giuseppe Rossi esorta gli insegnanti ad appropriarsi di «linguaggi diversificati, dal letterario all'audiovisivo, dal digitale al teatrale». Lavorare su nuove modalità di insegnamento aiuterà a ridare senso alle discipline, «a gettare nuovi ponti e costruire nuove mappe per ritrovare vecchi tesori».

La proposta di introdurre il teatro in un curriculum scolastico deriva quindi anche dal tentativo di progettare un paradigma di formazione linguistica e letteraria che permetta di affrontare i cambiamenti profondi intervenuti nella nostra società e soprattutto in quella giovanile, che offra nuovi strumenti di dialogo e nuove modalità per tutti volte a condividere un mondo di conoscenza comune. Se con Gallese consideriamo il teatro *metafora del mondo*, l'esperienza teatrale, che prevede l'interazione del corpo con il mondo e con gli altri, permette proprio di realizzare quell'apprendimento che ha solide basi nell'esperienza corporea e nelle emozioni.

### *I giochi di ruolo.*

Per raggiungere l'obiettivo di rinsaldare il legame con la lettura, non dobbiamo sottovalutare l'attrazione che la narrazione continua ad avere per l'immaginario giovanile. *Fictions e reality*, pur nella banalità e nella povertà delle strutture narrative, attraggono anche per la forza della storia narrata e per i personaggi che ne interpretano le vicende. Un'attenzione particolare inoltre deve essere rivolta ai *giochi di ruolo*.<sup>15</sup> In essi i vari gruppi di giocatori stabiliscono linee guida, regole per l'ambientazione narrativa e per il ruolo dei personaggi, sotto la guida di un giocatore detto *master* che può essere designato anche come *Narratore*.

Ma proprio in questo campo dell'immaginario i giovani sono particolarmente vulnerabili perché rischiano di essere 'colonizzati' dall'immaginario imposto da una società che offre modelli privi di spessore etico e culturale. Gli studi di Serge Gruzinski sul processo di colonizzazione nel Nuovo Mondo, in particolare in Messico, hanno ispirato un antropologo francese, Marc Augé per una constatazione generale sul fatto che tutte le società hanno vissuto dentro e attraverso un immaginario. Come ci dicono i titoli stessi di questi studi (*La guerra delle immagini* di Gruzinski, *La guerra dei sogni* di Augé)<sup>16</sup> c'è una guerra che si realizza attraverso le immagini e che si svolge, potremmo dire una guerra delle coscienze.

Fondamentale è la capacità di un organismo sociale di orientare le proprie narrazioni e di acquistare attraverso esse la forza di lottare e sopravvivere. Ai giovani attraverso la riflessione e l'analisi di una pluralità di linguaggi dobbiamo affidare la memoria di un patrimonio culturale che si è costituito attraverso i secoli fino ad oggi.

### *Il luogo dei piaceri condivisi.*

Nel libro di Anne Ubersfeld, *Leggere lo spettacolo*,<sup>17</sup> un'intera sezione è dedicata al *piacere*, al considerare il teatro come luogo di piaceri condivisi (richiami a Brecht e Mallarmé): piacere della narrazione, ma anche della finzione, piacere che coinvolge attori, autore,

<sup>15</sup> Questi giochi (*role-playing game*) in forme più o meno complicate e raffinate hanno la loro origine nella recitazione creativa dei bambini (*facciano finta che*) e nelle rappresentazioni medievali e negli spettacoli della Commedia dell'Arte. Non dimentichiamo quanto siano stati importanti gli esperimenti di teatro spontaneo che hanno dato luogo all'esercizio dello psicodramma utilizzato in alcune pratiche di psicoterapia, o al teatro dell'oppresso.

<sup>16</sup> S. GRUZINSKI, *Guerra delle immagini*, Milano, SugarCo, 1991; M. AUGÉ, *La guerra dei sogni*, Milano, Elèuthera, 1998.

<sup>17</sup> A. UBERSFELD, *Leggere il teatro*, Euroma, La Goliardica, 1984.

pubblico nell'imitazione di altri esseri umani e delle loro azioni, nello svolgimento di una storia che spesso scaturisce dal conflitto tra caratteri diversi; piacere destato dal suono di una voce, e soprattutto dalla forza della parola. Si tratta infine del piacere della conoscenza che sempre noi vorremmo vedere nascere nei nostri alunni.

Tra le attività da privilegiare, quella teatrale può infine rispondere all'esigenza di produrre qualcosa di concreto da elaborare con gli altri, da presentare agli altri, qualcosa che sia sentito come strumento di comunicazione reale e che sia vissuto appieno sul piano emozionale.

*Il curriculum teatrale di biennio.*

*In prima*, come iniziale esperienza recitativa, possono essere svolti moduli di lettura ad alta voce. Innanzitutto questi esercizi si accompagnano alla riflessione linguistica sull'oralità, sull'intonazione, sugli elementi paralinguistici e sui deittici.

Essi saranno orientati, in secondo luogo, all'approccio alla lettura (e il *setting* può essere, in questo caso, la biblioteca di scuola):

- a) si propongono alcuni incipit di testi narrativi classici e di qualche romanzo contemporaneo, da scegliere liberamente per la lettura individuale rivolta ai propri compagni;
- b) un intero racconto, dopo essere stato paragrafato e diviso tra gruppi di studenti, viene affidato per passi ai singoli.

Con la lettura gli studenti devono prendere coscienza della potenzialità della propria voce, dei cambiamenti di tono necessari nei diversi passaggi narrativi, degli stacchi sintattici, della velocità nella pronuncia di parole e frasi, tutti mezzi volti a sentire il testo. La lettura dovrà tener conto dell'enunciato del testo, del legame tra significato e significante. Inoltre leggere davanti agli altri impone un duplice rapporto, quello con il testo e quello con gli ascoltatori; gli studenti capiscono che devono saper dirigere l'attenzione del loro pubblico su alcune immagini e sul possibile sviluppo narrativo di quelle immagini. Dando vita con la loro voce al pensiero espresso dalle parole e dalle frasi, specificano passaggi di significato, sottolineano voci dirette, descrizioni indirette e voci interne. Poiché tutti sono al tempo stesso lettori e ascoltatori c'è uno scambio continuo di ruoli tra il pubblico e l'attore interprete del brano (tra emittente e ricevente): e questo naturalmente si riconnette al programma di riflessione sulla lingua.

*La seconda* è tradizionalmente, almeno in un nostro *canone di scuola*, il momento della poesia, e l'attività di *reading* e di recitazione può essere dunque indirizzata:

- a) alla familiarità col testo poetico, sia nella sua dimensione narrativa (esercitandosi ad esempio sul poema epico, magari anche con qualche excursus nel poema cavalleresco) sia memorizzando ritmi e metri diversi, con percorsi liberi, dando spazio alle scelte degli studenti e stimolando la pratica della memorizzazione;
- b) verso un discorso teatrale più strutturato.

Si possono scegliere esercizi apparentemente semplici che ricordano il metodo

Stanislawskij («quanti sentimenti si possono esprimere con la semplice domanda *che ore sono?*»). Sulla base di un brevissimo dialogo gli studenti devono costruire tutto: decidere il contesto, l'ambiente in cui i due attori si scambiano le battute, l'identità stessa dei due personaggi, il tono di voce, le pause, i gesti, tutti i segnali paralinguistici importanti per la comunicazione così come lo è il linguaggio verbale.

Immaginiamo un dialogo così scarso da sembrare privo di qualsiasi interesse:

- A. Dov'è? Dimmi dov'è?  
 B. Che cosa?  
 A. Lo sai, dimmi dov'è?  
 B. Non lo so. Che cosa?  
 [...]

In effetti questo dialogo si può trasformare in una molteplicità di storie, con personaggi completamente diversi. Il dialogo suggerisce atti linguistici indiretti e, sia per gli attori che per gli ascoltatori, esso esprime una complessa articolazione di non detto.

È un esempio-limite che dimostra come il testo teatrale sia non una costruzione compatta ma una griglia: sta a noi darle vita come creazione nuova e imprevedibile.

- c) verso esercizi di scrittura creativa e riduzione di testi letterari

Per un esercizio creativo a livello di scrittura gli studenti possono cimentarsi nel comporre sceneggiature non vincolate da alcuna griglia.

Esercizi più complessi dal punto di vista linguistico sono costituiti da sceneggiature elaborate dopo l'analisi di un racconto d'autore ridotto e trasformato in un breve testo teatrale.

- d) ma anche verso un testo teatrale impegnativo

L'attività di lettura e le prove di recitazione sollecitano un invito alla riflessione e generano uno *choc*, e quindi un collegamento tra le competenze linguistiche dei giovani e quelle codificate nel tempo nei testi della tradizione letteraria.

Ricordiamo l'esperienza teatrale raccontata nel film di Abdellatif Kechiche *L'esquive*, con una classe multiculturale alle prese con Marivaux. Non forse in modo così compiuto, non con l'ambizione di una vera messa in scena, ma con un adattamento del testo - e una rappresentazione a metà fra recita e lettura, che coinvolge la classe al completo, abbiamo lavorato in seconda sul *Tartufo* di Molière.

La classe stessa sceglie *Tartufo*, fra diverse scene incipitarie proposte. Stavolta è davvero una forte proiezione in direzione dell'altro: altro il secolo, altro il linguaggio, altra la classe sociale, altra la situazione. Il testo originale viene ridotto di parecchie scene. Non ci sarà poi corrispondenza naturalistica fra personaggi e persone: solo il ruolo di Madame Pernelle viene assegnato per acclamazione a un'unica ragazza, che attua istintivamente una attualizzazione - peraltro perfettamente pertinente - del personaggio, facendo della matriarca molieriana una delle paesane critiche e pettegole che molti dei ragazzi conoscono assai bene. Gli altri personaggi vengono nel succedersi delle scene interpretati da studenti diversi, e questo serve bene a sottolineare la



molteplicità delle sfumature che possono essere evidenziate nel testo, e punti di vista divergenti sul personaggio.

Il risultato è estremamente positivo, oltre che per la messa alla prova, per il consolidamento del sé, in termini di abbattimento di barriere linguistiche, di arricchimento sintattico, di rafforzamento delle capacità analitiche, di scoperta di modelli sociali così differenti dai nostri.

#### *Le competenze di biennio.*

Dopo un lavoro sul teatro come quello delineato, il livello delle competenze si può articolare in questo modo:

- ✓ *competenze socio-relazionali*  
acquisire maggiore conoscenza di sé e degli altri  
lavorare con spirito di collaborazione
- ✓ *competenze metacognitive*  
saper ricostruire verbali essenziali o diari di bordo delle varie attività  
saper organizzare il lavoro, acquisire autonomia
- ✓ *competenze linguistiche / linguaggio teatrale*
  - riconoscere e definire le caratteristiche del testo teatrale
  - riconoscere le diverse tipologie del dialogo
  - concretizzare i deittici
  - riconoscere i presupposti dell'enunciato dei personaggi
  - riconoscere atti linguistici diretti e indiretti
  - individuare le caratteristiche dei diversi registri e indicarne la traduzione
- ✓ *competenze di lettura*
  - comprendere il testo a livello fattuale
  - produrre parafrasi e sintesi delle scene
- ✓ *competenze d'analisi*
  - raccogliere gli elementi utili a identificare i personaggi
  - individuare di quali contenuti siano portatori i diversi personaggi
  - osservare e estrapolare dati *sociologici*
- ✓ *competenze d'interpretazione*
  - commentare il finale
  - saper produrre osservazioni che non tanto storicizzino il testo – cosa difficile in seconda – quanto riflettano, con interventi personali, sull'immagine della società che ne scaturisce, sulla proponibilità al giorno d'oggi e sulla attualità della commedia, sulle caratteristiche del suo umorismo
  - saper produrre una recensione dello spettacolo conclusivo esprimendo un proprio parere motivato.

Fra le competenze citate ci sono acquisizioni che non sono verificabili se non oralmente, che si rilevano attraverso l'osservazione e che vanno valutate in divenire. Non per questo, per non essere quantificabili da verifiche scritte, esse non sono concrete, ma richiederanno un *filtro valutativo più fine e più disteso nel tempo*.

L'assiduità, lo spirito di collaborazione, la prontezza della memorizzazione, la simpatia nel fare proprio il lavoro, sono elementi che l'insegnante può e deve cogliere e

considerare. La valutazione finale dovrà quindi essere necessariamente di tipo *integrato*, e certo non riassumibile solo in verifiche scritte.

A questo proposito può essere interessante considerare i suggerimenti di P. C. Rivoltella sull'insegnamento per competenze e la loro certificazione. Se si lavora per competenze gli strumenti per la valutazione saranno certamente diversificati. Le competenze, per essere verificate, hanno bisogno di essere monitorate *in corso d'opera*, perché è necessario osservare la competenza *in azione*. Si tratta di prove di processo, non di prodotto come invece sono le prove tradizionali.

#### *Il curriculum di triennio.*

Al triennio si affinano le competenze linguistiche e letterarie attraverso la pratica teatrale (sempre di pari passo con l'attenzione ai sopraddetti *life skills*, e alla considerazione che va assegnata all'impegno sociale e alla partecipazione emotiva dei ragazzi).

#### *In terza. Dante e Boccaccio.*

Accanto alla valorizzazione, alla recitazione o messa in scena dei testi nati per il teatro, è importante imparare a riconoscere la teatralità presente nel testo letterario – la polifonia dei canti danteschi, i dialoghi la prossemica e gli spazi di una novella di Boccaccio...

In terza la lettura espressiva si eserciterà in primo luogo sulla *Divina Commedia*: saper leggere bene implica comprendere, saper parafrasare e da sola questa capacità costituisce una competenza essenziale.

Mettere in scena racconti, leggere in modo espressivo / recitare o drammatizzare testi poetici sono attività che si intrecciano e completano il curriculum di italiano, con ampie e indispensabili aperture sia verso *le letterature straniere* che verso itinerari *interdisciplinari*.

#### *In terza. Una messa in scena dalle Storie Naturali.*

In una terza del liceo scientifico-tecnologico l'attività teatrale ha trovato spazio nella programmazione delle Scienze con la collaborazione di un operatore del teatro e dell'insegnante di italiano.

Era stato scelto da recitare e mettere in scena con l'impegno di tutta la classe (sceneggiatori, scenografi, attori, regista, costumista, tecnici) un testo tratto dalla raccolta di Primo Levi, *Storie naturali*, intitolato *Il sesto giorno*.

Il testo di impianto teatrale, è composto da discussioni e dibattiti tra vari personaggi che da una direzione ignota (che non si mostra mai sulla scena ed è un'evidente metafora della figura di Dio) hanno avuto il compito di costruire il prototipo di una creatura chiamata Uomo. I nomi dei due personaggi principali sono Arimane e Ormuz. Levi attribuisce ai due personaggi caratteristiche di membri di una commissione di tecnici e scienziati di cui fanno parte anche altri esperti. Alla fine il loro acceso dibattito è interrotto da un messaggero che annuncia come in alto tutto sia stato già deciso. L'uomo è stato costruito con sette misure d'argilla impastate con l'acqua: agli scienziati delusi non rimane che sciogliere la seduta.

La conoscenza del *Sesto giorno* ha permesso di stabilire ulteriori collegamenti tra la limitazione imposta da Dio all'Uomo già nell'atto della creazione e la punizione inflitta a Ulisse per la sua sfida, così come narrano i versi di Dante nel canto XXVI che Levi

ricorda in *Se questo è un uomo* recitandoli a un compagno del *lager*.

Due anni dopo, in quinta, questa stessa classe ha lavorato con interesse su un gruppo di racconti tratti dal *Sistema periodico* ampliando la conoscenza dell'opera di Levi.

*Il curriculum di IV: la definizione di un genere.*

In IV superiore, la letteratura drammaturgica assume un rilievo particolare, offrendo per almeno due moduli l'ossatura di riferimento, e diventando oggetto di uno studio anche come *genere letterario*. In questa classe la lettura di testi drammaturgici costituisce un punto di raccordo *interdisciplinare* e *diacronico*: è la quarta l'anno in cui finalmente italiano storia e filosofia procedono appaiati, e sia in inglese che in francese e anche in latino, in quarta può essere programmato un percorso di letteratura teatrale. Questo offre la possibilità sia di momenti di *incontro interdisciplinare*, sia di *moduli interi in compresenza*. Dal punto di vista disciplinare, in quarta la letteratura teatrale è portante nel curriculum di italiano. In questo anno essa può divenire oggetto di uno studio anche nella prospettiva, finora passata in secondo piano nel nostro percorso, di *genere letterario*; la quarta quindi si presta a ricostruire, con nessi e collegamenti opportuni, una sintesi storica dello sviluppo del genere, raccogliendo le esperienze precedenti e sviluppando competenze critiche e interpretative (in un percorso che da Machiavelli porta a Shakespeare, a Molière, a Goldoni).

Riportiamo un esempio della dialettica interpretativa che si può creare in un percorso che dalla lettura di *Amphitruo* di Plauto porta alla *Mandragola*, a *Amphitryon* e a *Don Giovanni* di Molière, alla *Locandiera* di Goldoni e al *Don Giovanni* di Mozart.

*Un esempio di conflitto delle interpretazioni.* La lettura di *Amphitruo* è integrale, mentre l'*Amphitryon* viene letto e analizzato con tagli antologici (Prologo; atto I, sc. I e III, atto III sc. II; atto III sc. X), finalizzati a un confronto mirato.

Come viene interpretato il mito di Anfitrione da Plauto e da Molière?

Ci soffermiamo su alcune scene muovendoci dall'uno all'altro testo, e suggerendo confronti dal punto di vista teatrale e della ricezione del mito.

a) Il prologo di *Amphitruo*, 'metateatrale', vs il prologo di *Amphitryon*, di stile marcatamente luciano, e che anticipa già alcuni temi fondamentali dell'opera: cioè i privilegi del potere monarchico e della nobiltà, la doppia morale, la realtà deprimente (dal punto di vista erotico) del matrimonio. Ambedue i prologhi sono assai utili per i loro riferimenti al pubblico: lo scatenato *vulgus* romano e il pubblico borghese e di corte di Molière, con le sue norme di *bienséance* e alla messa in scena, quindi, offrono ampia possibilità di storicizzare le riflessioni sul teatro.

b) La prima scena dell'atto primo permette, naturalmente, di cominciare a mettere a confronto a) la personalità dei due Sosia di Plauto e di Molière e le diverse risorse comiche messe in atto dai due autori; b) il tema del doppio; c) la dialettica servo-padrone, che in Molière si carica di significati nuovi, e complessi. Sosie, come Sosia, è un servo che la lotta per la vita ha abituato a espedienti geniali; e, all'occasione, a saper imitare il padrone e il suo stile. Ha qualche aspetto in comune con lo Sganarello del *don Giovanni*, e la I scena dell'*Amphitryon* di Molière sembra quella che ha ispirato (più

ancora delle scena incipitaria del Don Giovanni di Molière) anche Da Ponte, nella scena iniziale di don Giovanni. Anche la scoperta di questo intreccio delle fonti serve a nutrire il piacere testuale e ad arricchire l'idea di letteratura.

c) Alcune scene (la III dell'atto I e la VI dell'atto II), e poi il finale dell'atto III sviluppano il tema più originale portato da Molière, cioè l'attacco sferrato da Zeus nei confronti di Alcmena e la sua sostanziale sconfitta. Nella tragicommedia di Molière si esprime il dramma del dio che manifesta il suo bisogno dell'uomo (cfr. Jaus).<sup>18</sup> A differenza del Callimaco della Mandragola Zeus, l'amante che si è surrettiziamente infilato nel letto di Alcmena, non otterrà soddisfazione da lei, che ostinatamente si rifiuta di distinguere dal marito. Il finale non è agrodolce solo per Anfitrione ma anche, e di più, per lo stesso Giove.

A questo punto il confronto si allarga a Dom Juan, tenendo sullo sfondo anche Tartufo, che gli studenti hanno letto. La molteplicità delle letture si rivela molto feconda. In queste due commedie ritroviamo, in modo ancora più articolato, la dialettica servo-padrone.

Può parere, ora, forzato il passaggio da Molière a Goldoni? Mirandolina a differenza di Tartuffe esercita la sua capacità di seduzione, per un piacere e una conferma tutti personali (e di genere), senza pretesa di ascesa sociale, anche perché la classe nobiliare appare nella *Locandiera* in qualche modo già degradata e destinata a un processo di autologoramento. La sua sicurezza tranquilla e il suo occhio sagace la portano anche a smascherare senza indugio la messinscena delle attrici che si fingono nobili (che differenza con i contadini che si lasciano così ingenuamente manipolare da don Giovanni!).

Con quest'ultima opera teatrale, quindi con un esempio di commedia di carattere tratta dal teatro goldoniano si chiude il nostro percorso teatrale, stavolta *libresco*, di quarta. I temi di cui si è caricato il percorso li ritroviamo però nel romanzo. E, parlando di don Giovanni, potremmo inseguirne la distruzione del mito nei *Promessi sposi*.

#### *In V.*

La V costituisce veramente la conclusione di un percorso di studi.

Soprattutto è importante alla fine del percorso volgersi indietro per ripensare alle varie tappe del cammino e riappropriarsi con consapevolezza nuova del sapere acquisito.

In particolare in relazione al curriculum teatrale che prevediamo per tutto il corso di studi superiori, la V è la classe in cui si tirano le fila di conoscenze e competenze, si ripensano i testi analizzati negli anni precedenti in un rapporto articolato tra loro.

Il lavoro sul teatro continua con un'opera del grande teatro naturalistico come *Casa di bambola* di Ibsen, e poi, procedendo contrastivamente, con esempi del teatro di Pirandello. *Vita di Galileo* di Brecht (magari già letto in III o in IV) può essere ripreso come oggetto di lavori interdisciplinari (filosofia, scienze, italiano), e ugualmente *Aspettando Godot* di Beckett (inglese, filosofia, italiano). I minidrammi di Pinter, che erano stati utilizzati in seconda per la peculiarità del linguaggio scenico (scopi reali e apparenti di un messaggio, significato delle intonazioni, delle pause e del non detto etc.), troveranno ora la loro collocazione anche in una prospettiva di studio storico della produzione teatrale. Nella classe quinta si può continuare anche una storia delle forme

<sup>18</sup> Ci riferiamo qui alle osservazioni di H.R. JAUSS, nel mirabile capitolo dedicato ad Anfitrione in *Esperienza estetica ed ermeneutica letteraria*, Bologna, Il Mulino, 1987-1988, II.

teatrali e si potrà riflettere con gli studenti a livello teorico sulla preparazione necessaria per leggere lo spettacolo teatrale nelle sue varie componenti (attori, personaggi, scenografia) e come un mondo di segni.

*Le competenze di triennio.*

Così nel triennio si sviluppano le seguenti *competenze disciplinari specifiche*, che non annullano le precedenti ma le approfondiscono, a spirale:

- ✓ *competenze d'analisi e d'interpretazione*
  - leggere e comprendere il testo drammaturgico
  - storicizzare la messa in scena
  - confrontare messe in scena e interpretazioni diverse
  - confrontare messa in scena teatrale e realizzazione cinematografica
  - attuare confronti intertestuali fra opere
  - ricostruire tratti di storia di genere
  - produrre di recensioni
  - elaborare interpretazioni proprie.

Se, per quanto riguarda le classi quarta e quinta, abbiamo dato rilievo essenzialmente al lavoro su testi drammaturgici, e al *teatro di libro* ciò risponde a una necessità di sintesi espositiva: l'attività laboratoriale, di cui al biennio si sono poste le fondamenta, può suggerire al triennio una grande molteplicità di soluzioni creative, sia a partire dallo specifico curriculum di italiano che realizzando un intreccio fra diverse discipline. Sperimentare nuovi percorsi didattici e soprattutto inserirli in modo strutturale nell'intero curriculum di studi, come proponiamo per il teatro, non risponde solo all'obiettivo di salvare la nostra tradizione culturale e di favorire l'interesse e il gusto per l'interpretazione dei testi, ma anche a quello di riscoprirli come mezzo di comprensione della realtà in cui si sentono inseriti insegnante e studenti. L'esigenza di rendere le discipline qualcosa di pienamente rispondente ai bisogni formativi dei giovani richiede attenzione ai processi in grado di coinvolgere, oltre che la parola, il corpo, il mondo e gli altri, elementi costitutivi della coscienza stessa. L'attività teatrale, grazie alle sue componenti relazionali, appare certamente uno degli strumenti più efficaci per assecondare tali processi.